

## **Desde el ideal iniciático a una educación para el aprendizaje explícito<sup>1</sup>**

### **From The Initiatory Ideal To An Education For Explicit Learning**

**María Claudia Barcasnegras Acosta\***

Secretaría de Educación de Dosquebradas

**DOI:**

\*Doctora en educación de RUDECOLOMBIA-UTP. Magíster en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesional en Lingüística y Literatura de la Universidad de Cartagena.

*Recibido:* 6 de septiembre de 2019\* *Aprobado:* 3 de octubre de 2019

#### **¿Cómo citar este artículo?**

Barcasnegras Acosta, M. C. (enero-junio, 2020). Desde el ideal iniciático a una educación para el aprendizaje explícito. *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (31), PÁGINAS.  
Doi:

---

<sup>1</sup> El presente artículo tiene su origen en la tesis doctoral titulada *Recuperación del ideal iniciático en la educación de hoy. Transformación del hombre*.

## **Resumen**

Se analiza el impacto de una nueva propuesta formativa en una institución colombiana de secundaria, apelando para ello al aprendizaje explícito a través de una exposición del estudiante al mundo y a la diversidad del conocimiento; un aprendizaje que recurre a la emoción de la experiencia sensible, en contraste con el conocimiento acumulativo implícito que no impacta en el individuo que aprende. De este modo, se estimulan áreas cerebrales que en el adolescente están en plena ebullición con el fin de conectarlo con la experiencia estética del mundo a través de la literatura, el teatro y muchas otras propuestas sensibles.

## **Palabras clave**

Educación, aprendizaje explícito, emoción, enseñanza.

## **Abstract**

Analysis of the impact of a new training proposal in a secondary educational institution, appealing to an explicit learning through exposure of the student to the world and to the diversity of knowledge; such learning draws on the emotion of sensible experience, in contrast to an implicit cumulative knowledge that does not impact the learner. Thereby, stimulating the adolescent's boiling brain in order to connect it with the aesthetic experience of the world through literature, theater and other sensitive proposals.

## **Keywords**

Education, explicit learning, sensitivity, learning.

## **1. Introducción**

Las críticas a la educación, más que a ella misma al sistema educativo imperante fruto de la Revolución Industrial, son pan de cada día en los diferentes ámbitos de la vida ciudadana. La pandemia de la covid-19 ha acentuado tales cuestionamientos debido a la imposición de la virtualidad como una exigencia nacida en la premura por continuar procesos formativos mediados por las tecnologías digitales y así darle continuidad –mediante otros tipos de relaciones y de entornos– a procesos formativos que poco o nada han cambiado en los últimos dos siglos. Tales señalamientos pocas veces vienen acompañados de propuestas que permitan la exploración de otras maneras de enseñar y de aprender, otras formas de convertir el encuentro pedagógico en una experiencia que impacte de manera perenne, más allá del enseñar y aprender con el fin de cumplir con un proceso evaluativo.

Como parte de un proceso de investigación para la tesis doctoral la autora puso en práctica otras dinámicas que impactaran el proceso formativo de los adolescentes matriculados en una institución educativa pública de secundaria ubicada en un sector popular de Dosquebradas, Risaralda, en Colombia. Para hacerlo, confrontó sus propias experiencias de aprendizaje con el fin de procurar un cambio en sí misma y en sus estudiantes, para así explorar nuevos mecanismos educativos mediados por la emoción, algo que puede considerarse transgresor en un sistema en el cual la razón se ha convertido en punto de partida y de llegada. En este sentido, el cambio no se da solo en el estudiante, también la profesora se reformuló las prácticas arraigadas desde la misma infancia y afianzadas en su formación profesional como docente.

Las dinámicas de la academia colombiana continúan perpetuando el discurso sin contexto, pues permanece “la razón” como diosa inmaculada, sin emoción que contamine el ideal de rigor. Si se diera el entusiasmo académico sería posible el contagio de la pasión por el conocimiento. Pero la realidad es otra: las prácticas de aula se ambientan con aburrimiento, apatía y bostezos. Cualquier cambio de rutina o currículo se considera una violencia contra la rigidez sagrada de la academia: estudiante totalmente en silencio, quieto, absolutamente controlado, como tabula rasa que debe recibir el conocimiento y retornar en las evaluaciones lo impartido en clase. Digerir y reflexionar para transformarse no hace parte del rigor. El aula

sigue siendo la mismo desde hace siglos: cuatro paredes y un tablero (sólo cambió el paso de la tiza al marcador borrable o al uso del videoprojector).

La imagen de la razón, como instrumento para alcanzar una verdad única, inamovible, que dejaba y desdeñaba el resto de las funciones del cerebro humano, se ha resquebrajado. Los últimos estudios de las neurociencias abren el panorama hacia la posibilidad de unir la brecha entre emoción-cognición-instintos. Sin emoción, al ser humano le es difícil realizar satisfactoriamente el proceso de aprendizaje del conocimiento. La importancia del cerebro, de las emociones, en la construcción del conocimiento, había sido enunciada por Hipócrates, el padre de la medicina clínica en el siglo V antes de Cristo, quien manifestó:

Los hombres deben saber que el cerebro es el responsable exclusivo de las alegrías, los placeres, la risa y la diversión, y de la pena, la aflicción, el desaliento y las lamentaciones. Y gracias al cerebro, de manera especial, adquirimos sabiduría y conocimientos, y vemos, oímos y sabemos lo que es repugnante y lo que es bello, lo que es malo y lo que es bueno, lo que es dulce y lo que es insípido.

La ciencia enfocada en los procesos cerebrales evidencia lo que por años pedagogos, filósofos, psicólogos, entre otros, han intuido, con base en la experiencia, en el proceso de aprendizaje. No obstante, la apuesta es por un aprendizaje transformador y no solo salir más informado de la academia. En ese aprendizaje transformador la emoción por el conocimiento, la curiosidad por nuevas fronteras sociales que involucren tejidos de aprendizaje diverso y ajeno y la primera comprensión de la complejidad del mundo exterior, llevan a quienes transitan por la adolescencia a una primera reflexión: ¿quién soy yo en el mundo? Una pregunta que, estimulada y acompañada, se convierte en aliciente para entenderse como futuro ciudadano sujeto de conocimiento.

La escolarización, como ingenio postindustrial, fue creada para fines socio-laborales, no obstante, “ha dado lugar a un fenómeno positivo sin precedentes para el desarrollo cognitivo de los niños” (Mora, 2015, p.111). La contrariedad ha sido el anacronismo en que ha caído la academia, pues aleja al educando de procesos que involucren sus emociones, motivaciones

y contexto inmediato. El discurso agelasto de la academia juega a certezas y ejes temáticos fijos, sin transformación: currículos, estándares y DBA.

Cual fuego raptado por Prometeo, el interés por el conocimiento académico ha sido preso de la desidia y el abandono emocional. Las promesas de antaño ya no convocan (“estudia y saldrás adelante”, “el mejor en la escuela puede ascender económicamente”, “estudia y tendrás estabilidad laboral”, entre otras). Dichas promesas habían mutado a través del programa del Ministerio de Educación Nacional “Ser pilo paga”, en el que se cubría el 100% de la matrícula del educando que hubiese obtenido un buen puntaje en las pruebas de estado –ICFES– y se le daba un apoyo económico para su sostenimiento. Con ello, se dejaba de lado la realidad de la mayoría de los estudiantes, los cuales desde su nacimiento han sido privados de ambientes enriquecidos propicios para la transformación del educando y, de allí, para la apropiación del conocimiento: alimentación, acompañamiento de salud mental y física, entornos deportivos y artísticos, laboratorios, bibliotecas dotadas, teatros, museos y espacios de reflexión discursiva (foros académicos, cine-foros, entre otros).

Ante el nuevo andamiaje sociocultural, el estudiante se ha visto obligado a desechar el pasado y abrazar el presente sin empeñar el futuro. Las promesas sociales de antaño son un peligro para el fluir de su existencia. Siente que su hogar está en cualquier lugar que pueda imaginar, pues con solo dar clic se conecta al otro lado del mundo. Aspirar a un puesto laboral fijo, estabilidad familiar –esposo (a) e hijos– significa vegetar, porque vivir para supuestamente asegurar un mejor futuro es envejecer, momificarse y, en últimas, dejar de existir, de disfrutar el momento, de ser feliz. Urge entonces aprender a adaptarse al cambio, a la contingencia, a la incertidumbre, sin perder de vista la transformación personal mediante un proceso consciente, pues se tiende a caer en lo superfluo y el consumismo irreflexivo, al no poder canalizar el presentismo al que nos someten los medios masivos de información.

En esta propuesta el aula puede ser cualquier espacio que disponga al educando para el conocimiento: debajo de un árbol (no por falta de un espacio digno), un parque académico donde rueden las ideas y el juego sea imprescindible para las dinámicas cognoscitivas, retroalimentación del conocimiento en banquillos del saber, donde el tiempo de reflexión sea

mayor que la indigestión temática. Es así como el conocimiento podrá producir y cimentar nuevas perspectivas.

Del mismo modo, el lenguaje empieza a figurar como elemento importante dentro de esta nueva sociedad. Él transforma, pues no solo involucra la razón sino también la emoción y es motor de construcción del aprendizaje consciente, explícito y no lineal, la bifurcación es fuente de provocación. Cuando comunicamos lo aprendido, se realiza una memorización y consolidación del conocimiento (Mora, 2015, p.94). Si se explica o se expresa lo aprendido, se pasa al estadio de la comprensión y puedes transformar lo aprendido o reafirmar un nuevo conocimiento. Es así como puede pasarse a un proceso de transformación desde el rol activo del educando.

Con los avances de las neurociencias se confirma que el desarrollo del lenguaje reestructura y crea nuevas conexiones neuronales (plasticidad cerebral). El sistema límbico participa mucho en el lenguaje, particularmente, al implicar nuestras emociones pues permiten memorizar, consolidar y adquirir nuevos conocimientos (Mora, 2015, p.67). En pocas palabras, sabemos que la academia sigue apuntando solo a lo productivo sin sacar provecho del sistema límbico. Por tanto, son necesarias nuevas perspectivas pedagógicas que conlleven a prácticas de aula que saquen partido de la emoción, como elemento provocador en la construcción del conocimiento y como sentido transformador del ser humano. A través de prácticas pedagógicas estimulantes, sugestivas, se puede dinamizar el sistema límbico (emociones) y ayudar al educando a construirse de manera consciente.

El ideal iniciático como categoría clave en los procesos educativos para ayudar a la motivación intrínseca, de igual forma puede entenderse como estrategia para señalar aquellas tensiones que, a lo largo de la historia de la educación colombiana, han dejado de lado procesos conscientes de aprendizaje, como sería, en otras palabras, la transformación del educando. Por tanto, es urgente crear ambientes enriquecidos o el aprovechamiento de estos para la construcción de una motivación interna (Motivación intrínseca) que perdure en el educando. Esta puede ser no sólo a través de la literatura y el cine, sino, además, relativa al despertar del sí mismo (autocrítico, reflexivo) a través de los sentidos. Como el camino para

experimentar los Misterios Eleusinos, cual rito de iniciación, en el campo educativo, se trataría de poner en práctica todas aquellas herramientas que estimulen los sentidos, las emociones y que en dicho camino el educando despierte el goce intelectual, se motive por el conocimiento, haga aprehensión de un conocimiento inolvidable: Alétheia.

## **2. El ideal iniciático: metáfora de la pedagogía del asombro**

Después nos sentaremos aquí abajo en religioso silencio y con toda dignidad; porque nadie se lamenta de ser iniciado...

**Aristóteles, *Sobre la filosofía*, fr. 14 (Colli, 2008, p.113)**

Se entiende la iniciación como fuente de satisfacción y felicidad. Esta concepción aristotélica conecta con el objetivo de los Misterios Eleusinos: los rituales de iniciación ofrecían sentido de vida a los iniciados. Al despertar sensitivamente al sujeto se creaba un estado ideal de disposición mediante el cual se accedía al conocimiento o epifanía. Al respecto, comenta Julián Serna en su libro *Ontologías alternativas*:

Que en occidente el conocimiento se asuma como un producto, como un fin, y su gestación, en cambio, como un medio, admite, no obstante, excepciones. En los cultos místicos el conocimiento sería conocimiento transformador, de tal suerte que el primero sería el medio, y el último, el fin (2007, p.28).

En ese sentido, la educación ideal sería el vehículo no para proveer contenidos, más bien entraría a trazar en los individuos senderos que permitan hallarse a sí mismos en el laberinto de moldeamiento del ser; una construcción que les permita reconocerse como diferentes, permeados y sensibles al cambio constante. Es más, tener la lúcida conciencia de que el proceso es la joya preciada, sin detenerse tanto en la meta, casi siempre cuantitativa, de un proceso que forme en la metamorfosis individual. El conocimiento transformador que se resalta en los cultos místicos condensa el carácter inexorable que debe tener la educación como parte de la humanidad occidental: la transformación del educando y no solo salir más informado o instruido, tal y como lo exigen las mecánicas de intercambio de saber por dinero.

El capitalismo consume también... al hombre [...] La gran novedad sería la reducción de las mentes. Como si el pleno desarrollo de la razón instrumental (la técnica), permitido por el capitalismo, se saldara a costa de un déficit de la razón pura (la facultad de juzgar a priori lo que es verdadero o falso, o incluso lo que está bien o mal). [...] el hito de la historia llamado <<posmoderno>>: el momento en que una parte de la inteligencia del capitalismo se puso al servicio de la <<reducción de las cabezas>> (Dufour, 2007, p.16).

Esa, a veces, inapelable reducción de cabezas, en términos de Dufour, se concreta en miles de seres desdichados que convierten su proceso formativo en la simple batalla por ser el mejor o la mejor, siguiendo la observancia de unos patrones evaluativos que no miden capacidades sino logros, indiferenciando las múltiples y diversas posibilidades cognitivas y expresivas que se dan en cualquier grupo humano. De este modo, las matemáticas y el lenguaje son la concreción palpable de la Diosa Razón, demandante de sacrificios propiciatorios en ese culto repetitivo de entregar a la sociedad sujetos que sirvan para algo, así ellos mismos no tengan conciencia de qué lugar ocupan en el mundo y cuál es la esencia de su ser. No son en el mundo, están.

Tener un pensamiento alternativo o de resistencia ante la realidad anterior se hace posible en la educación, como cambio social, a través de la resemantización del ideal iniciático. Ubicar la iniciación como ritual inexorable en el campo educativo desde ambientes enriquecidos – como lo plantea Serna (2007)– vale en cuanto genera reacciones anímicas en nosotros, puede abrir mundo y gestar sentido. Y se afirma inexorable porque es el camino más expedito para abordar el conocimiento como bien social, como hecho individual que repercute en la dimensión comunitaria del individuo, en este caso, del estudiante.

Tal como narraron los participantes en la investigación, haber vivido todas las experiencias o interacciones culturales les hizo sentir diferentes, cambiaron sus expectativas, su forma de ver el entorno educativo, conductas y modos de pensar respecto a su proceso de aprendizaje y, como ser humano, sienten que se transformaron. Con sus relatos de vida seleccionaron lo que para ellos fue importante o inolvidable. Volver a conectar en el ser humano la emoción,



la razón y los instintos, a través de un proceso de transformación, de motivación interior, es la tarea de la educación en el siglo XXI.

Para lograrlo es trascendental entender el contexto social en el que los estudiantes interactúan. Vivimos, como expresa Byung Chul Han (2012), en una *sociedad del cansancio* donde las relaciones con los otros son líquidas (Bauman, 2013) y las naciones, como dice Nussbaum (2015), están ansiosas de lucro y producen máquinas útiles. El neoliberalismo ha normalizado la conducta mercantil y expande su dinámica mercantilista a todos los campos del ser humano, prueba de ello está en el lenguaje con el que interactuamos: todo debe ser encaminado a producir, tener calidad, mantener al cliente, producir en serie, permitir el libre comercio, disminuir la intervención del Estado en la sociedad y aumentar el sector privado. Para ello necesita mano de obra barata, en cantidad, dócil, que no piense, sea sumisa y obedezca. En la educación el estudiante se ha convertido en el producto y en el cliente:

El neoliberalismo (...) prefiere disponer de un sujeto acrítico y lo más *psicotizante* posible. Vale decir, un sujeto disponible para conectarse con todo, un sujeto flotante, indefinidamente abierto a los flujos del comercio y comunicacionales, permanentemente necesitado de mercancías por consumir. En resumidas cuentas, un sujeto precario (...) Se trata de un sujeto liberado de la influencia de los grandes relatos soteriológicos (religiosos o políticos), del sujeto <<posmoderno>>, librado a sí mismo, sin anterioridad, ni finalidad, abierto únicamente al aquí y al ahora, que conecta como puede las piezas de su pequeña maquinaria deseante a los flujos que lo atraviesan (Dufour, 2007, pp.134-135).

Se describe así al sujeto que se está produciendo a gran escala en la sociedad. El mercado es la dinámica que motiva y el dinero es el fin en sí mismo que puede quitar cualquier incertidumbre. Bauman (2013), en el texto *Sobre la educación en un mundo líquido*, expone la metáfora del misil disparado (arma ideal): se puede predecir o calcular sin muchos errores donde va a caer (trincheras o búnkeres), no obstante, cuando sus objetivos cambian de posición y se mueven de forma impredecible, estos misiles se vuelven inútiles. De esta misma forma la educación tradicional ve al maestro: un misil, con estudiantes como objetivos

predecibles. Esta clase de educación es el espectro que deambula en el siglo XXI y que ha perdido su valor frente a una realidad que cambia vertiginosamente:

Esta visión de la labor del maestro y del destino del alumno era mucho más vieja (...) así lo atestigua un antiguo proverbio chino que se adelantó en dos mil años a la llegada de la modernidad, pero que la Comisión de la Unión Europea aún cita hoy (...) para respaldar su programa de una <<educación para toda la vida>>: <<Si haces planes para un año, planta maíz. Si haces planes para una década, planta árboles. Si haces planes para toda una vida, adiestra y educa a la gente>> (...) Si la vida premoderna consistía en una práctica diaria de la infinita duración de todo, excepto la vida mortal, la vida moderna líquida es un ensayo diario de la transitoriedad universal (Bauman, 2013, p.27).

En el mundo instantáneo, desodorizado, deslactosado, descafeinado, la educación debe ser acrítica para poder cumplir el objetivo de producir los sujetos efímeros que demanda el mercado laboral, cayendo en el enorme error de educar para el trabajo, pero jamás para la vida, frase esta que se convierte en eslogan atractivo para enmascarar el real objetivo de una educación masificada y masificadora. De este modo, el sistema educativo cumple a cabalidad con las intenciones globales de los organismos multilaterales que manejan a su antojo la economía planetaria: producir miles de ladrillos que construyan la endeble pared de la sociedad del consumo. Devenir de ciudadano a consumidor, de persona a ID, de ser a no-ser. La Diosa Razón (mutada en Economía) ha cobrado sus víctimas propiciatorias.

### **3. El camino a Eleusis: cambios en las estrategias educativas**

En este apartado final, a través de cinco momentos expositivos, se formulará una propuesta que ya ha sido puesta en práctica por la investigadora, susceptible de ser mejorada. En ella, se articulan varios de los conceptos acá expuestos y otros más que no eran susceptibles de ser incluidos en esta primera aproximación a través de este artículo. No es un proceso acabado, ni para la docente ni para los estudiantes, porque como ya se determinó es el camino, el recorrido, el que marca el proceso. En ese sentido, el aprendizaje se asume como un

continuum que permita acumulación de experiencias y saberes siempre inacabados. La incompletud se convierte en categoría positiva en la idea de alentar la superación de retos y, en particular, la noción de experiencia como proceso significativo que alimenta la curiosidad inextinguible.

### *3.1 La percepción del docente respecto al proceso educativo*

¿Cómo se ve el docente a sí mismo y al estudiante? Esta pregunta más que necesaria tiene subyacente una premisa que se esquivo en los procesos investigativos rutinarios: la autocritica que se hace quien investiga. Es habitual poner en cuestión a los investigados, pero rara vez quien dirige la investigación se confronta desde la episteme y la praxis. Freire (1970) planteó que el docente debe dejar de verse como depositador y dueño único de un saber:

La narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador (...) de este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en el que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (...) Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo y con los otros (...) El educador que aliena (...) Será siempre el que sabe (...) niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda (Freire, 1970, pp.76-77).

La narración, acto educativo del que habla Freire, ubica al educador como aquel que suele “Referirse a la realidad como algo detenido, estático (...) ajeno a la experiencia existencial de los educandos” (Freire, 1970, p.75). Desde esta concepción de docente, Freire afirma que el saber se presenta como experiencia narrada y no experiencia realizada: “Cuanto más se les

imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar” (Freire, 1970, p.79). El saber transformador se puede dar en espacios de creatividad mediante experiencias que pongan al educando en conexión con la cultura: literatura, teatro, música, artes plásticas, experiencias estéticas, que, además, le ubiquen en un estadio de la pregunta por su ser, sus actos, sus habilidades. El docente de esta manera hará que el educando conciba la educación y el conocimiento como un proceso constante de búsqueda y no algo estático y acabado.

Hasta el momento, la pedagogía del miedo –“recompensa y castigo”– sólo ha concebido al educador como el que tiene el rol de “disciplinar la entrada al mundo de los educandos (...) llenar a los educandos de contenidos” (Freire, 1970, p.83) porque de antemano los educandos son concebidos como seres pasivos. Desde esta perspectiva el educador sólo debe propiciar procesos de iniciación desde el control y adaptación de los individuos para ingresarlos apaciguados, obedientes y “normalizados” al sistema homogeneizante que impera.

Desde la perspectiva de las familias, el sistema educativo es perfecto en cuanto puede servir de guardería: vigilante y contenedor de conductas inadecuadas. La transformación y la auto motivación no entran a jugar un papel fundamental en este engranaje que se ha construido. La educación bancaria, en consecuencia, ha sido concebida e instaurada con procesos de iniciación hacia la receptividad, la instrucción, con aprendizajes inconscientes y no la reflexión con aprendizajes conscientes. Procesos más acordes con el desarrollo del sistema cerebral quedaron por fuera en este tipo de educación: la sorpresa, la novedad, lo cual está registrado en los Misterios Eleusinos. En otras palabras, se excluyó el despertar de la memoria sensitiva para poder pasar a la Alétheia “epifanía”. La anacronía de este tipo de pedagogía tradicional radica en concebir el depósito de conocimiento como el fin último. Dicha pedagogía fortalecida por la teoría conductista fue concebida en un mundo donde los roles del individuo eran fijos y el entorno cambiaba a pasos muy lentos. En cuanto a la información del conocimiento, como es sabido, sólo tenían acceso unos cuantos, dependiendo del estatus social y económico.

Hoy, el docente debe concebirse más como provocador: poner al servicio del estudiante actividades o interacciones como pasabocas que permitan la apertura de la memoria sensitiva. Es decir, debe ayudar a que el estudiante se automotive, reflexione, haga procesos de metacognición, dialogue consigo mismo, en otras palabras, se autotransforme mediante procesos reflexivos que le puedan provocar estas interacciones en diálogo con el docente u otros participantes: pedagogía de la sorpresa o del asombro.

Los docentes pueden crear empatía o contextos compartidos de diversas maneras y, de esta forma, crear un ambiente propicio de bienestar para crecer en automotivación y auto reconocimiento, pero no somos motivadores. La estimulación por alcanzar la recompensa reemplaza el objetivo central de la educación: aprender, es decir, que el proceso del conocimiento pase a la memoria a largo plazo a través de la estimulación de la memoria explícita (consciente).

Por último, es pertinente que se dialogue con las ideas de “capital cultural” expuestas por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en el texto *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, publicado en Francia en 1964. Este texto pone en evidencia las condiciones socioculturales de estudiantes que han estado expuestos a ambientes enriquecidos por la cultura debido a la herencia o estatus socioeconómico que ha permitido sentir que la cultura relacionada con la literatura, el teatro, la música, entre otros, es natural en ellos y no adquiridos, por tanto, el proceso iniciático cultural se presenta como osmosis en oposición a los que han estado carentes de este tipo de ambientes. De igual forma, siguiendo la idea de ese libro, pero con una propuesta educativa a través de siete principios, está el libro de Pierre Bourdieu (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*, en el cual se dan las bases de una educación para estudiantes de escuelas públicas. Por otra parte, es necesario retomar tópicos relacionados con las neurociencias y el lenguaje con el fin de ser llevados a estas modificaciones que se plantean.

### *3.2 Ampliación de conocimientos aprovechables en el proceso educativo: teoría de las ciencias del cerebro*

Otro cambio en las estrategias educativas de gran importancia sería que cada miembro del engranaje educativo, incluido el estudiante, reflexione respecto a sus condiciones biológicas y socioculturales. Los estudios sobre el funcionamiento del cerebro en relación con la educación avanzan; es por ello que cada día más, en el país, se habla de neuropedagogía. De igual manera, la crítica a las dinámicas sociales actuales se acentúa más en el campo educativo.

Se debe tener en cuenta cómo ha sido el proceso evolutivo cerebral del ser humano, es decir, cómo apareció el cerebro triuno que señala Paul McLean (s.f), porque en este caso, aunque son tres formas inteligentes de responder, la evolución cuenta a la hora de tomar decisiones que permitan la supervivencia de la especie humana, lo cual se verá reflejado en el proceso educativo en cuanto atención y concentración.

La aparición del sistema reptil como primer elemento de este zoológico evolutivo conduce a responder de manera inmediata a saciar las necesidades vitales antes que someter al estudiante a un proceso de aprendizaje. De este sistema depende la función de homeostasis del cuerpo (mantener estable el oxígeno, el azúcar en la sangre). Sumado a eso, se puede decir que en él se deposita el aprendizaje automático, el cual se requiere para el menor desgaste de energía del cerebro: manejar vehículos, escritura, entre otros.

El docente debe estar atento para no convertirse en un eco multiplicador de conocimientos desactualizados. Enseñar sólo desde el sistema reptil también repercute a la carencia de neuroplasticidad, es decir, el cerebro tiende a quedarse estancado por falta de nuevas conexiones. Con el cambio y constante actualizaciones de conocimiento transversalizador se realiza el proceso sináptico y se refuerzan las conexiones o nuevos aprendizajes: “tener más conexiones significa tener más conocimiento o poderlos utilizar de manera más eficiente” (Bueno, 2017, p.82). Este sistema es aprovechable si se despierta el estado de alerta, pues como primer sistema apto para la supervivencia, si se presenta algo nuevo, como es el caso

de experimentar procesos iniciáticos a través de la palabra, las interacciones o cualquier otra actividad que sea diferente a la habitual clase magistral.

Como segundo elemento en estudio se tiene el sistema límbico, que contiene las emociones garantizadoras de motivación, es decir, la energía necesaria para que el cuerpo pueda conseguir el objetivo principal de la especie: la supervivencia. Por ejemplo, el sistema, cuando empieza a perder energía, es obligado por medio de la irascibilidad a buscar alimento y así equilibrar el azúcar en la sangre. De igual manera es una batería energética que impulsa el aprendizaje, porque motiva al estudiante a permanecer atento. En los Misterios Eleusinos el cuerpo del iniciado era preparado a través de emociones: movimientos, música, imágenes, olores, representaciones, entre otros, en el transcurso de los Misterios menores. Las diversas didácticas que involucren las emociones abren la memoria sensitiva y pone en disponibilidad al educando para recibir el conocimiento. El tiempo emocional condensa al tiempo cronológico gracias a la dopamina que genera placer y, en consecuencia, la perspectiva del paso del tiempo se relativiza:

Aprender a través de la alegría y el placer también contribuye a dejar más huella en el cerebro y poder utilizar estos conocimientos de manera más eficiente. Quizás no es una emoción tan potente como el miedo, y esto puede hacer pensar que cuesta más aprender de este modo, pero las consecuencias a medio y a largo plazo son abismalmente diferentes. Aprender con placer hace que, en el futuro, cuando nuestros alumnos sean adultos, sientan placer por aprender cosas nuevas, en vez de miedo (Bueno, 2017, p.67).

Para finalizar, en este proceso evolutivo, en los primates, surge una nueva corteza cerebral donde se deposita la razón, aunque grande, al ser nueva es impulsada y gobernada muchas veces por las dos anteriores. Sin alimento, como se manifestó anteriormente, no hay homeostasis, lo cual no sólo activa al sistema reptil sino al sistema límbico y, hasta tanto esto no es suplido, el neocórtex se ve impedido para funcionar de forma normal. En este caso los otros dos sistemas antiguos buscarán las mejores alternativas que ayuden al equilibrio

corporal, en palabras de Antonio Damasio (2013): “El cerebro es un siervo actual de la homeostasis”<sup>2</sup>

Los adolescentes, en particular, no tienen desarrollado en su totalidad el neocórtex, pero sí poseen en todo su esplendor el sistema límbico, emociones sin nadie que las oriente:

Uno de los muchos cambios que se producen en el cerebro adolescente es, precisamente, la maduración progresiva del control emocional (...) durante la adolescencia hay una buena dosis de descontrol emocional, pero ese descontrol es la prueba fehaciente de que están madurando emocionalmente (...) La reconducción de la respuesta emocional es lo que percibimos como control emocional (Bueno, 2017, pp. 93-94).

En esta fase el recuerdo es más perdurable precisamente por el dominio de la emoción. El olvido o la falta de expresión verbal respecto a una experiencia vivida se hace presente si la emoción es por procesos conductuales: repetición, automatismos y miedos, debido a que el sistema deposita todo en la memoria a corto plazo. Además, los automatismos son inconscientes y no se verbalizan. Esto último es lo que se debe erradicar en la educación y se ve manifiesto en el tipo de estimulación que se desee realizar en la educación:

Si un aprendizaje va asociado a componentes emocionales el cerebro lo percibirá como útil y lo retendrá. De lo contrario, a pesar de que quizás lo mantenga suficiente tiempo como para poder aprobar un examen e incluso para sacar buena nota, lo olvidará o, al menos, no le podrá sacar todo el provecho. Si queremos medirlo en términos de eficiencia de aprendizaje, sin el componente emocional, la relación entre el esfuerzo que ha de dedicar el alumno para alcanzar un conocimiento y mantenerlo en la memoria y el provecho que sacará a largo plazo disminuye drásticamente. Las emociones siguen siendo el elemento multiplicador de la ecuación del aprendizaje (Bueno, 2017, pág. 93).

Para hacer una mayor comprensión de lo anterior es necesario tomar las ideas expuestas por Eric Kandel, James Schwartz y Thomas Jhessell en el libro *Neurociencia y conducta*, en cuanto plantean que existe un aprendizaje implícito y otro explícito. Aprendemos sobre el

---

<sup>2</sup> Para mayor información, ver la entrevista exclusiva a Antonio Damasio (2013) en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=SIj3hOMaIIM&feature=youtu.be>



entorno que nos rodea, incluyendo a personas, situaciones, todo ello disponible en el plano consciente utilizando una memoria explícita. De igual forma, aprendemos cómo hacer las cosas, en otras palabras, adquirimos habilidades y es la memoria implícita la que ayuda en este proceso (Kandel, Schwartz, & Jessell, 1997, p. 701).

### *3.3 Del aprendizaje implícito imperante al aprendizaje explícito*

Una tercera modificación en las estrategias educativas radica en conocer el punto desde el cual se direccionan las prácticas pedagógicas para después, de manera consciente, hacer cambios. El aprendizaje implícito es automático, reflejo, inconsciente. Desde el nacimiento de la República de Colombia el aprendizaje implícito ha acompañado los procesos de la educación pública. La función de dicha estimulación ha sido engrosar el lazo o cordón umbilical que nos ata a un pasado colonial en el que sólo importaban el lenguaje desde la gramática, el buen hablar y escribir correctamente como los colonizadores. Repetir y reforzar o reafirmar la reproducción de las ideas imperantes mediante la exploración de la memoria a corto plazo con exámenes lineales que no dejaran escapar la cultura impuesta. Al hablar de aprendizaje indudablemente se habla de memoria. En palabras de los investigadores:

la memoria implícita es de carácter automático o reflejo, y su formación y evocación no dependen por completo de la conciencia o de los procesos cognitivos. Este tipo de memoria se acumula lentamente mediante la repetición a lo largo de muchos ensayos, se manifiesta básicamente por un aumento del rendimiento, y normalmente no puede manifestarse en palabras. Ejemplos de memoria implícita son las habilidades perceptivas y motoras, así como el aprendizaje de ciertos tipos de procedimientos y reglas, tales como los de la gramática. El aprendizaje verbal que depende significativamente de la repetición, como por ejemplo aprender de memoria la conjugación de los verbos de una lengua extranjera, tiene las características de un lenguaje implícito (Kandel, Schwartz, & Jessell, 1997, p. 702).

En contraste, el condicionamiento reforzado expuesto por Skinner en el libro *Ciencia y conducta humana* lleva a pensar en un aprendizaje marcado por el control del individuo. Un aprendizaje implícito que sólo engeguece el proceso de metacognición del estudiante porque

apuesta por la memoria a corto plazo. El hombre, para Skinner, es visto como una máquina que se puede manipular: “hemos descubierto cómo opera el organismo viviente y somos más capaces de ver la similitud de sus propiedades con las de las máquinas” (Skinner, 1977, p. 76).

Además, para Skinner, las artes y la diversión funcionan como condicionamientos reforzadores, que estimulan las emociones y a la vez ayudan al control del sujeto, mas no como procesos de reflexión y liberación de la mente:

La literatura, el arte y las diversiones son reforzadores especialmente proyectados. (...) No podemos solucionar las cosas preguntando directamente los individuos sobre lo que los refuerza; sus respuestas pueden tener un cierto valor, pero no son en absoluto necesariamente fidedignas. Una conexión reforzante no necesita resultar evidente para el individuo reforzado (...), es posible que él mismo nunca se dé cuenta de esta relación, aunque sea evidente para los demás (Skinner, 1977, pp. 104-105).

Por otra parte, si la apuesta es por modificaciones en las estrategias educativas, se hace necesario estimular la memoria explícita: aquella que conduzca a un aprendizaje consciente con una motivación intrínseca. Para ello se requiere de todo nuestro sistema cerebral integrado: los procesos cognitivos, las emociones y nuestros instintos, lo cual es posible a través de ambientes enriquecidos culturalmente, procesos iniciáticos de despertar sensitivos:

El cerebro funciona como un todo integrado, de modo que parcelar los conocimientos en compartimentos estancos -ahora toca matemáticas y no hacemos más que matemáticas, por ejemplo-, contraviene el funcionamiento natural de este órgano.

(Lo que equivale a decir que los aprendizajes transversales, que incluyan los intelectuales, artísticos, psicomotrices, etcétera, activarán zonas más amplias del cerebro, y ello se traducirá en una mejor fijación de estos aprendizajes y sobre todo en una mejor capacidad de aplicación y utilización) (Bueno, 2017, pp. 175-176).

### *3.4 Ampliación del saber cultural a través de ambientes enriquecidos*

El aprendizaje explícito al ser estimulado mediante las musas culturales es posible crear un proceso consciente que, como se pudo evidenciar en los estudiantes de la muestra, es un

aprendizaje en ondas: un estímulo cultural o la interacción con ambientes enriquecidos que pueden cambiar el contexto subjetivo del estudiante. La imagen de una piedra tirada al mar, replicando ondas, funciona como metáfora de este proceso de estimulación mediante la pedagogía de la sorpresa:

Si la experiencia se basa en reforzar algunas conexiones quiere decir que el trabajo repetitivo ayuda a consolidar los aprendizajes. (...) Pero debemos estar alertas porque si siempre se repite algo de la misma manera el reforzamiento será único, según un solo patrón de conexiones. Sin embargo, cuanto más amplias y extensas sean las redes neurales mejor recordaremos aquel aprendizaje y con más eficiencia lo podremos utilizar. (...) Por lo tanto, en cualquier repetición que hagamos con nuestros alumnos es conveniente introducir pequeños elementos de novedad, que no distraigan del objetivo principal de aprendizaje, para continuar reforzando la red en cuestión, pero que permitan también ampliarla y ramificarla hacia otras direcciones (Bueno, 2017, p. 82).

Realizar una actividad educativa que deja por fuera la emoción sólo genera aprendizajes mecánicos. Es por ello que interactuar con ambientes enriquecidos funciona como reforzador de redes neurales: amplifica la conexión de redes y refuerza lo aprendido. Utilizar una sola actividad para el aprendizaje dificulta la recuperación del conocimiento por la poca ramificación o conexiones. Los estudiantes, a través de las diferentes experiencias con ambientes enriquecidos pueden auto motivarse porque les crea inquietudes, ecos cognitivos emocionales. Mediante el goce intelectual buscan ir más allá de lo dado. En consecuencia, lo que Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron nombraron como capital cultural se enfocará acá como saber cultural, el cual en la jerga de las neurociencias se categoriza como cristalización del conocimiento. Esta cristalización del conocimiento protege de la degeneración cognitiva. A mayor cristalización del conocimiento menor es el deterioro cognitivo.

Al hablar de la educación es necesario decir que se desarrolla en un contexto con condiciones y características propias. El espacio educativo es un escenario donde se exponen muchas dimensiones del ser humano. Para adentrarse en este contexto es importante saber qué participantes interactúan en ese espacio. Para saberlo, debemos tener presente que en este espacio participan tres dimensiones del sujeto en condición de aprendizaje: el saber cultural

(conocimiento cristalizado), el contexto subjetivo y el saber académico (en el que se ha centrado la educación en general).

El saber cultural es ese bagaje de saberes, incluido el saber hacer y actuar, con el que llegan los estudiantes desde su entorno familiar. Esta investigación centra la atención en este punto porque del saber cultural, en particular del conocimiento cultural, dependerán muchas de las motivaciones intrínsecas que tendrá el estudiante. La población de donde se tomó la muestra presenta como característica principal la carencia de ambientes enriquecidos en el contexto familiar.

Los obstáculos económicos no alcanzan para explicar que las tasas de “mortalidad educativa” puedan diferir tanto de acuerdo con las clases sociales (...) se encontrará una prueba de la importancia de los obstáculos culturales que deben superar en el hecho de que se comprueban, aun en el nivel de la enseñanza superior, diferencias de aptitudes significativamente vinculadas al origen social (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 22).

En consecuencia, a través de ambientes enriquecidos se propician espacios donde el estudiante se “nutre”. El contexto subjetivo cambia (ampliar su perspectiva de mundo y relaciones) que en muchas ocasiones llega empobrecido. Cuanto menos saber cultural traigan más difícil se hace el proceso educativo. El punto central debe estar en el saber cultural del estudiante, en otras palabras, que se le pueda ayudar a través de experiencias estéticas u otras interacciones a acrecentarlo:

La cultura “libre”, condición implícita del éxito universitario en ciertas disciplinas, está muy desigualmente repartida (...) El privilegio cultural se vuelve evidente cuando se trata de la familiaridad con las obras que sólo puede dar la frecuentación regular del teatro, de los museos o conciertos (frecuentación que no es organizada por la escuela, o lo es sólo de modo esporádico) (Bourdieu & Passeron, 2009, pp. 32-33).

Las familiaridades con ambientes culturales ayudan a cambiar el contexto subjetivo del estudiante, en otras palabras, transforman la perspectiva de mundo, de hacer y ser en el mundo. Ejemplo, cuando uno de los participantes alude al hecho de que en su casa no leían, sus padres tampoco, entonces él menos lo hará. El enriquecimiento del saber cultural no sólo ayuda a crear motivación interior, sino que impulsa a conocer más. Como resultado, el

conocimiento no aparece emocional o cognitivamente como indigestión o actos repetitivos para memoria a corto plazo, sino como Alétheia. El sistema educativo ha dejado por fuera el factor cultural. Es una bola de nieve que perpetúa el empobrecimiento de ambientes en los estudiantes y futuros actores (adultos) sociales:

Se ve con claridad que una cultura puramente escolar no es sólo una cultura parcial o una parte de la cultura sino una cultura inferior porque los propios elementos que la componen no tienen el mismo sentido que podrían adquirir en un contexto más amplio. ¿No exalta acaso la escuela en la “cultura general” todo lo opuesto de lo que denuncia como práctica educativa de la cultura, entre aquellos cuyo origen social los condena a no tener otra cultura que la que deben a la educación? (Bourdieu & Passeron, 2009, p.35).

Bourdieu y Passeron establecen como deber central en el proceso educativo la interacción con ambientes enriquecidos, en este caso la cultura. De este tipo de interacciones, como procesos de iniciación, dependerá el éxito del sujeto en otros espacios o ambientes sociales:

Si los niños de las clases desfavorecidas suelen percibir la iniciación escolar como aprendizaje del artificio y del discurso a la usanza de los profesores, ¿no es precisamente porque la reflexión académica debe preceder para ellos a la experiencia directa? Tienen que aprender en detalle el Partenón sin haber salido jamás de su provincia (...) (Bourdieu & Passeron, 2009, p.38).

En resumen, la idea es explorar el aprendizaje explícito porque el implícito ha sido aplicado al extremo para controlar a los individuos. No quiere decir esto que no se puede utilizar, pero para la educación el estudiante a través de rituales iniciáticos, como la interacción en ambientes enriquecidos, le permitirá ingresar a la sociedad de una mejor forma. En otras palabras, al educando se le debe ofrecer un camino que le proporcione bases sólidas o motivaciones para la construcción de sí mismo.

### *3.5 Cultura y aprendizaje explícito (consciente): rituales iniciáticos para la auto transformación*

La fuerza heurística de los rituales iniciáticos subyace en permitirse el hecho de abrirse al mundo, entender las emociones y la curiosidad como elementos constitutivos de la propia formación, incitando a la autonomía como ejercicio exploratorio del saber y del reconocimiento de su propio yo. Lo vivido en el proceso investigativo fueron experiencias culturales que multiplicaron emociones positivas, automotivaron a la investigadora y ayudaron en la auto motivación de los estudiantes. Más que de hallazgos investigativos, se hablaría de sentimientos, emociones, procesos de transformación que se vivieron a lo largo de estos años a través de un aprendizaje consciente permeado por las interacciones culturales, la pregunta y la reflexión.

### **Referencias bibliográficas**

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P.(1997). *Capital cultural, escuela y espacio*. México: Siglo XXI.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencias para educadores*. Barcelona: Octaedro.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de las emociones y los sentimientos*. Barcelona: Crítica S.L.
- Damasio, A. (2013). *Entrevista exclusiva*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SIj3hOMaIIM>
- Dufour, D.R. (2007). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre en la era del capitalismo total*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Kandel, E., Schwartz, J., & Jessell, T. (1997). *Neurociencia y conducta* (Cuarta edición ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Mac Lean, P. (s.f.). *El encuentro de las mentes*. Recuperado el 14 de octubre de 2017 de <http://www.elhumanoinfinito.net/descargas/El%20encuentro%20de%20las%20ment es.pdf>
- Mora, F. (2015). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

- Nussbaum, M. (2015). *Discurso en la Universidad de Medellín*. Recuperado de:  
<https://www.calasanzpereira.edu.co/sitio/contenido/discurso-de-marthanussbaum-al-recibir-el-doctorado-honoris-causa-en-filosofia/937>
- Serna, J. (2007). *Ontologías alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico*. Barcelona: Anthropos.
- Skinner, B. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella S.A.